

## **Implicações Comunicacionais Em Processos Educacionais: Freire, Rancière E Deleuze<sup>1</sup>**

Bruna de Souza SOUZA<sup>2</sup>

Gabriel Sausen FEIL<sup>3</sup>

Universidade Federal do Pampa, São Borja, RS

### **RESUMO**

A presente pesquisa dispõe um exercício de reflexão sobre a comunicação aplicada nos processos educacionais; seu intuito é compreender como ocorre a comunicação em distintas práticas educacionais. Por esse motivo, aborda três referenciais distintos sobre a prática educacional: o primeiro viés aborda a prática libertadora, proposta por Paulo Freire; o segundo viés é formado a partir da prática emancipadora de Jacques Rancière; e o terceiro referencial mergulha na prática magistral de Gilles Deleuze. Após os referenciais, a pesquisa expõe suas análises por meio de implicações comunicacionais, ocasionando uma articulação entre as distintas práticas, possibilitando a relação de aproximações e distinções comunicacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunicação; Deleuze; Educação; Freire; Rancière.

### **APRESENTAÇÃO**

Nosso foco, neste trabalho, está em investigar possíveis implicações comunicacionais em processo educacionais, mais especificamente nas práticas de Paulo Freire, Jacques Rancière e Gilles Deleuze. Para realizarmos tal investigação utilizamos da revisão bibliográfica dos processos educacionais de acordo com as percepções dos três autores citados, possibilitando ao final uma articulação com as aproximações e distinções entre os entendimentos propostos no âmbito comunicacional. Os três autores fundadores desta pesquisa não tratam de questões comunicacionais de forma explícita em seus estudos, porém, com o auxílio de suas percepções sobre o contexto educacional, conseguimos gerar associações com a área comunicacional.

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no DT6 – Interfaces Comunicacionais do XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, realizado de 15 a 17 de junho de 2017.

<sup>2</sup> Estudante de Graduação 8º. semestre do Curso de Publicidade e Propaganda da UNIPAMPA-São Borja, email: [brunadessouza92@gmail.com](mailto:brunadessouza92@gmail.com)

<sup>3</sup> Orientador do trabalho. Professor do Curso de Publicidade e Propaganda da UNIPAMPA-São Borja, email: [gabriel.sausen.feil@gmail.com](mailto:gabriel.sausen.feil@gmail.com)

---

A problemática proposta nesta pesquisa foge do padrão estabelecido problema-hipótese que visa resultados precisos e comprobatórios, optamos por trabalhar apenas com uma questão norteadora de modo a ser nosso ponto de partida, sendo ela: Quais são as implicações comunicacionais dos processos educacionais de Paulo Freire, Jacques Rancière e Gilles Deleuze? Ou seja, como ocorre o ato comunicativo em cada prática, qual o fluxo dessa comunicação e quais articulações comunicacionais podemos estabelecer entre as práticas exercidas pelos três autores citados.

Para criarmos um direcionamento sobre o caminho a ser trilhado de modo a responder nossa problematização, indicamos alguns objetivos a serem alcançados com o decorrer dos estudos. Dentre os objetivos temos como principal a ideia de avaliar as aproximações e distinções comunicacionais dos processos educacionais expressos pelos três autores. Para além desse objetivo maior, temos alguns objetivos complementares de modo a melhor nos orientarmos na pesquisa. Esses objetivos propõem revisar os conceitos envolvidos aos processos educacionais dos autores em questão; aproximar a educação à comunicação e a Educação à Comunicação em cada processo; diferenciar as expectativas de cada autor em relação à possibilidade comunicacional; e, por fim, apontar os objetivos e as pretensões desses processos.

Esses pontos determinantes da pesquisa citados são supridos com o desenvolvimento das implicações comunicacionais fundamentadas na revisão bibliográfica de cada prática. Tais implicações comunicacionais<sup>4</sup> não estão somente nos ditos dos autores, mas também nos pressupostos do processo educacional de cada um, desde sua preparação até a compreensão final do aluno.

O entendimento das implicações comunicacionais, avaliadas nas práticas educacionais dos três pensadores citados, pode auxiliar comunicadores não apenas no âmbito educacional, mas também no social. O comunicador poderá reavaliar e compreender o próprio processo comunicacional envolvido em suas relações. Com a possibilidade de ponderar e rever suas práticas, há grande chance de aperfeiçoá-las e transformá-las para melhor aplicação de acordo com seu público, seja ele composto por alunos, clientes, amigos, parentes ou qualquer outro receptor que esteja no processo.

---

<sup>4</sup> Diante da riqueza conceitual da palavra “comunicação”, ressaltamos que, por ela, entendemos aquilo que Martino (2001) concorda do pensamento de Nietzsche: a comunicação como condição humana, como possibilidade de tornar comum um mesmo objeto de consciência, mesmo tal objeto não estando presente fisicamente. Além desse entendimento, Martino acrescenta que o processo comunicativo é visto também como estratégia racional de inserção do indivíduo na coletividade. Ou seja, para o recorte desta pesquisa, o termo faz referência tanto à comunicação enquanto atividade constitutiva do ser humano, quanto à estratégia comunicacional que o educador utiliza para inserção do aluno em sua prática.

## REVISÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

### Processo educacional libertador: Freire

O entendimento da concepção de prática educacional de Freire se dá pela sua perspectiva fundamentada em uma educação libertadora. Segundo o autor (1987), o aluno é estimado como sujeito ativo no processo de aprendizagem, tanto que Freire (1967, p. 102) busca outro termo: “em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo”. O participante de grupo não está para espectador, mas para autor do seu processo. A prática libertadora possui uma forte ligação com a transformação do indivíduo e do meio no qual está inserido, visto que estimula uma autorreflexão e reflexão.

Com a possibilidade de reflexão, expande-se o potencial de soluções e de opiniões do participante de grupo, potencializando seu caráter dialógico, pois amplia “o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo” (FREIRE, 1967, p. 59). Ao potencializar o poder de diálogo do participante de grupo, ocorre não somente o reconhecimento de novas possibilidades, soluções, mas também seu próprio reconhecimento como sujeito, como seu próprio porta-voz. O alicerce dessa pedagogia está em educar indivíduos para que possam modificar sua realidade e não apenas educar para informá-los. Educa-se para despertar uma consciência e postura crítica do indivíduo diante de seus problemas, “uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir” (p. 57), potencializando cada vez mais seu caráter crítico sobre cada situação enfrentada no dia a dia.

Nesse processo, não há distinção entre o perfil educador – Freire (1967, p. 102) se apropria desse termo como coordenador de debates – e o perfil do participante de grupo, mas o que há é um coordenador de debates-participante de grupo junto a um participante de grupo-coordenador de debates. A comunicação nesse processo não ocorre de forma unidirecional e sim por meio da construção coletiva do conhecimento com o auxílio de todos os envolvidos. Isso ocorre justamente pelo fato de que a prática libertadora “não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes” (p. 102). Uma comunicação estritamente baseada em um diálogo horizontal de dois sujeitos ativos no

processo de construção do saber, que promovem uma prática educacional e não uma domesticação, em que os sujeitos são tomados como objetos, pois se assim ocorrer “já não se estará educando, mas deformando” (p. 114).

O coordenador de debates tem o papel fundamental de estimular e potencializar o participante de grupo no processo de análise, reflexão e reconhecimento, além de acompanhar e aprender com sua trajetória. É essencial que o coordenador, além de sua função já citada, também mergulhe no processo e extraia das experiências, vivências e realidades dos participantes de grupos ensinamentos para sua própria realidade. O partilhar está para ambos os envolvidos, visto que a concepção acredita que nada educa nada e muito menos sozinho, “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39). Esse processo de educar entre si favorece ainda mais o diálogo entre ambos em função de se fundamentarem em questões de experiências e cotidiano, para assim edificarem juntos o conhecimento.

Para a eficácia do processo libertador, torna-se imprescindível a participação ativa do indivíduo, em todas as etapas da prática. Dentre essas etapas se inclui a elaboração do próprio processo em si, que deve partir de questionamentos e da realidade do participante de grupo. Tudo será edificado por meio do diálogo no coletivo, que deve estar sempre presente e ativo no transcurso do processo de aprendizagem, recusando a cultura do silêncio, entendida como repressora e opressora das vozes minoritárias. Segundo Freire (1987, p. 59), nesse momento da prática é preciso identificar as “palavras geradoras” ou o “tema gerador”, que são palavras ou temas que representam a realidade do participante de grupo, para assim estruturar coletivamente o conteúdo que será debatido: “são situações locais que abrem perspectivas, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais” (1967, p. 114). Nessa edificação de conhecimento, e em nenhum outro momento, o erro não é obtido ou percebido como reprovação e sim como uma das etapas do ensino, pois a partir do erro do participante de grupo é gerada uma problematização para construção do entendimento no coletivo.

O coordenador de debates, a partir do levantamento e identificação coletiva das “palavras geradoras” ou “tema gerador”, estimula um debate em torno dessas situações que foram propostas pelos próprios participantes de grupo. O desenvolvimento da prática libertadora, segundo Freire (1967, p. 103), afasta “qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica”. A questão para esse processo não está em memorizar uma ideia ou um conceito, mas sim construir/propor um a partir da

realidade, das vivências. Esses debates estão propostos na prática libertadora para proporcionar o entendimento/visualização das situações em questão e também instigar uma nova reflexão e possível ação sobre essas situações.

A prática libertadora, de acordo com Freire (1967, p. 93), não coloca os participantes de grupo para uma mera “repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida”. Os participantes são fomentados por meio de pesquisas que condizem com suas vivências, em que realmente possuem a possibilidade de participação ativa tanto por meio da análise como na resolução desses problemas.

O processo tem o intuito de fazer o indivíduo oprimido se libertar do sentimento de inferioridade por meio de uma metodologia fundamentada em uma comunicação dialogada e na troca de conhecimentos. Freire (1967, p. 104) almejava uma prática que “fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores”. Estima que o participante de grupo possa descobrir e aperfeiçoar sua capacidade de aprendizado e consciência crítica para reconhecer e praticar seu poder de autogestão e assim desfrutar da função educativa: Reflexão – Ação. Essa função visa que o participante de grupo, a partir desse aprendizado (reflexão), possa transformar (ação) o meio que está inserido, pois “se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será” (p. 106). O coordenador de debates possui a posição de facilitador dentro do processo, almeja o reconhecimento do participante de grupo como sujeito para aproximá-lo de sua realidade de modo que esse possa entendê-la e modificá-la.

### **Processo educacional emancipador: Rancière**

Compreendemos a concepção de prática educacional de Rancière de acordo com sua percepção sobre o Ensino Universal. Segundo Rancière (2011, p. 36), “todos praticam esse método, mas ninguém está pronto a reconhecê-lo [...]. O verdadeiro método pelo qual cada um aprende e pelo qual cada um descobre a medida de sua capacidade”. O Ensino Universal nos instiga naturalmente a observar, reter, repetir e verificar o que está posto, associando-o ao já conhecido. Usamos desse processo desde a fase de aprendizado da nossa primeira língua, a língua materna, momento em que “podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria, pela tensão de seu próprio desejo ou pelas contingências da situação” (p. 30). De acordo com o autor,

qualquer pessoa em algum momento de sua vida aprendeu algo sozinha sem necessitar da explicação/instrução de alguém.

A concepção acredita que o aluno pode aprender qualquer coisa sozinho, sem um educador para lhe explicar o que já está explicado em um livro, visto que o livro é “composto de um conjunto de raciocínios destinados a fazer o aluno compreender uma matéria” (RANCIÈRE, 2011, p. 21). O ato de explicar, segundo o autor, é julgar que o aluno não pode compreender sozinho, sem o entendimento do educador. Nessa prática “explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só” (p. 23). O processo acredita que não há nada escondido em um livro que necessite de um educador para apontar o que deve ser revelado, ou seja, não há necessidade de outra inteligência para compreensão do já dito.

O aluno não tem limite para se perder entre os ensinamentos do livro, não há como o educador definir qual caminho o aluno irá escolher para iniciar seu entendimento, “mas sabe-se de onde ele não sairá – do exercício de sua liberdade” (RANCIÈRE, 2011, p. 44). O método é totalmente do aluno, o educador está ali para forçá-lo a andar sozinho, a construir seu entendimento e a ver por ele mesmo sem o auxílio da inteligência do educador. O educador retira “sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro” (p. 31); os alunos não têm como fugir daquele conjunto de raciocínios propostos pelo livro e esse é o limite da sua fuga, “não há nada que o mestre lhe subtraia, e nada que ele possa subtrair ao olhar do mestre. [...] Tudo está no livro” (p. 44). Mesmo com tal entendimento, o educador deve ficar por perto para verificar sua pesquisa e questionar o aluno sobre o que está entendendo, como relaciona tal conteúdo etc.

A relação entre educador e aluno, dá-se por vontades: pela vontade de supervisão do educador e pela vontade de incentivo do aluno para mantê-lo em sua pesquisa. Mas todas as vontades respeitam a livre inteligência por meio do livro, “a coisa comum, o laço intelectual igualitário entre o mestre e o aluno” (RANCIÈRE, 2011, p. 31). O educador não precisa se preocupar com o que o aluno deve aprender, pois “ele aprenderá o que quiser, nada, talvez” (p. 37). O importante é o aluno saber que tem a mesma inteligência e capacidade que o outro. A base do processo se dá em aprender qualquer coisa, repetir, imitar, traduzir, decompor e recompor. A compreensão é a tradução do que o livro propõe, aqui “compreender não é mais do que traduzir, isto é, fornecer o equivalente de um texto, mas não sua razão” (p. 28). A construção do

conhecimento se dá em traduzir o traduzido para si, para tentar adivinhar o que o outro buscou falar, tudo isso pela vontade de comunicar, “o pensamento torna-se palavra; depois, esta palavra, ou vocábulo, volta a ser pensamento; uma ideia se faz matéria e essa matéria se faz ideia; e tudo isso é o efeito da vontade” (p. 94).

O processo de tradução baseado na igualdade de inteligência não quer dizer que todos os indivíduos terão o mesmo resultado, desenvolvimento na construção do conhecimento. A prática defende a capacidade inata do aluno frente seu aprendizado, porém, o modo como o aluno desenvolve é o que diferencia os resultados de construção: “não direi que a faculdade de um é inferior à do outro, somente suporei que ela não foi igualmente exercida” (RANCIÈRE, 2011, p. 78). O aluno, como já dito, é movido por vontades e a falta dessa vontade é o que pode ocasionar o erro, a dispersão da sua pesquisa, “a inteligência é atenção e busca, antes de ser combinação de ideias” (p. 83). Para se afastar do erro são necessárias a vontade e a repetição, a revisão, pois, segundo o autor, “ninguém erra, senão por maldade, isto é, por preguiça, por desejo de não mais ouvir falar do que um ser razoável deve a si mesmo” (p. 87).

Esse processo de revelar o potencial intelectual do outro pode ser aplicado por um indivíduo sem qualquer instrução, desde que se comprometa a verificar tudo que o aluno julga ter compreendido na leitura. O aluno deve falar “o que ele vê, o que pensa disso, o que faz com isso [...] deverá mostrar, no livro, os fatos relacionados com seus raciocínios” (RANCIÈRE, 2011, p. 40), e tudo que for dito deve ser comprovado no livro. O educador também pode ensinar aquilo que ignora, ou seja, aquilo não tem propriedade, visto “que não era o saber do mestre que ensinava o aluno, nada o impedia de ensinar outra coisa além de seu próprio saber: ensinar o que ignorava” (p. 33). Porém, para ensinar o que se ignora o aluno deve ser emancipado para poder usar a própria inteligência, sem depender de explicações de segunda ordem. O aluno “aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele o pode, e o obriga a atualizar sua capacidade” (p. 34); isso ocorre se o educador também estiver emancipado, consciente da inteligência e capacidade do outro.

A prática acredita na consciência de emancipação por meio da compreensão da igualdade de inteligências. O reconhecimento da igualdade de inteligências deve ser tanto por parte do educador quanto do aluno, em que não se permite hierarquia de conhecimento. Há uma luta pelo reconhecimento da capacidade inata de aprendizado

que qualquer indivíduo possui, “a emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade” (RANCIÈRE, 2011, p. 65).

O ato de emancipar faz que o aluno perceba que uma inteligência obedece somente a ela mesma, e deve ser respeitada e não submetida a outra. O livro, ou qualquer outro tipo de material, sela a ideia de igualdade de inteligências e mantém a distância entre as inteligências, de modo que a igualdade possa ser verificada sempre que necessário: “A ponte é a passagem, mas também a distância mantida. A materialidade do livro mantém a igual distância os dois espíritos” (RANCIÈRE, 2011, p. 55). Esse entendimento busca explorar os poderes do aluno, para que se julgue igual a todos e todos iguais a si em inteligência, forçando a estimular uma capacidade que até então ignorava. Para o Ensino Universal não há quem não saiba algo, todos possuem algum tipo de conhecimento, e é nesse conhecimento que o processo deve se basear, para servir como meio de comparação. É preciso “aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto” (p. 38).

O papel do educador está em estimular o aluno a verificar a igualdade de inteligências, para “forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento” (RANCIÈRE, 2011, p. 12). O aluno reconhece a inteligência ignorada por meio da verificação e com base em sua atenção destinada à busca, e “o mestre [...] mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente” (p. 57). O educador deve guiar o aluno para trabalhar por si só, tomando os questionamentos utilizados para “instruir-se a si próprio e não para instruir um outro [...]. E, isto, somente o fará bem aquele que, de fato, não sabe mais do que seu aluno, que jamais fez a viagem antes dele” (p. 52). É preciso estar sempre a vigiar para que a pesquisa se torne útil não somente para o aluno, mas também para o educador, buscando fazê-lo emancipado e emancipador. O educador está ali para interrogar e verificar a pesquisa do aluno, ver se este “faz com atenção, que essa palavra não diz qualquer coisa para se subtrair à coerção” (p. 51). O educador deve cobrar a devida atenção do aluno sobre sua pesquisa, seu papel fundamental é de vigilância.

### **Processo educacional magistral: Deleuze**

Podemos entrar na concepção de prática educacional de Deleuze por meio daquilo que ele entende como aula magistral. Substancialmente decorre por meio da

exposição do educador. O termo “aula magistral”, segundo Deleuze (2014), não é o termo adequado para definir tal prática, mas, na ausência de outra nomeação, permanecemos com essa, porém, não podemos associar o magistral deleuziano ao entendimento de um espetáculo e nem ao sentido religioso-autoritário. O magistral de Deleuze se assenta na concepção musical, uma vez que o educador se faz o maestro e os alunos a plateia. Com isso a aula deve ser percebida como uma música na qual não requer-se, necessariamente, apreciá-la ou entendê-la para ouvi-la, ou seja, não há necessidade de gostarmos do conteúdo ou nos identificarmos com ele para presenciar sua exposição; é preciso apenas escutá-lo.

Nessa prática, há uma exposição ensaiada, na qual o educador deve ensaiar seu conteúdo e expressão semanas antes de sua efetiva exposição. O educador não deve coletar seu conteúdo de maneira fugaz e apenas reproduzi-lo, deve passar por um processo de reflexão e ensaio em busca de momentos de inspiração para sua exposição. A reflexão e o ensaio constituem o papel do educador magistral: “se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada” (DELEUZE, 2014, p. 80). Para encontrar esses momentos de inspiração (inspiração no sentido de se envolver com o momento), o educador precisa mergulhar no assunto independentemente de sua experiência com o conteúdo; é necessário reservar tempo e atenção para sua preparação. É preciso se interessar e se apaixonar pelo que se ensaia.

O conteúdo preparado em nenhum momento é compactado ou “mastigado” para melhor entendimento do público, independentemente do nível de conhecimento do aluno. O conteúdo é exposto de maneira integral, sem mudar uma vírgula para assim facilitá-lo. Do mesmo modo que “a música não se dirige necessariamente a especialistas de música. [...] É o mesmo Berg e o mesmo Beethoven que se dirigem a quem não é especialista em música e também a músicos” (DELEUZE, 2014, p. 83). O exposto pelo educador, portanto, não se dirige somente aos entendedores do assunto, mas também aos leigos. A não adaptação de conteúdo em nenhum momento impede que o não especialista tome posse do exposto, ao contrário, o não especialista capta o que lhe convir e faz daquele entendimento um outro, de acordo com a sua interpretação.

A prática, seguindo a concepção musical, julga que a exposição não deve ser interrompida por dúvidas ou considerações, pois quando escutamos uma música, mesmo sem entendê-la, não deixamos de escutá-la. Porém, a música/aula deve ser interrompida

quando se encontrar muito ruim, não por falta de entendimento, até porque Deleuze (1998) considera que músicas e aulas não buscam ser entendidas completamente. O processo adota a ideia de efeito retardado, pois acredita que o aluno pode não entender nada no momento da explicação, mas minutos, dias, semanas depois tudo pode se encaixar: “você pergunta porque não entende, mas basta esperar” (p. 84). A interrupção quebra esse efeito na medida em que o aluno questiona o exposto de imediato, as dúvidas são preenchidas por conceitos prontos, eliminando a possibilidade de serem incubadas e refletidas em momento posterior.

Essa concepção se afasta de uma prática que tem por objetivo a captura de reações imediatas dos alunos sob o efeito de pergunta e resposta. Acredita que o aluno não deve ter o educador como muleta para lhe expor respostas prontas, mas sim buscar sanar e criar suas próprias respostas. Segundo Deleuze (2014, p. 84), “os melhores alunos perguntam uma semana mais tarde”, ou seja, eles não param a música por não entende-la. O aluno capta aquilo que lhe convir, a aula ruim seria justamente aquela que ninguém tem o que captar: “não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente” (p. 84, 85).

O papel do educador é de mediador da solidão: “ensinar que eles [os alunos] fiquem felizes com sua solidão” (DELEUZE, 2014, p. 86). Estimula o aluno a se relacionar com a solidão e ensina-o a tê-la como amiga, a perceber as vantagens que essa pode proporcionar. Não está ali para sanar as dúvidas, mas sim para instigar os alunos a questionarem a si próprios sobre o conteúdo. A partir da explanação do educador, o aluno, a seu modo, responde e transforma suas dúvidas de acordo com suas reflexões: “solitários que vão transformar as noções ao seu modo, usá-las de acordo com suas necessidades” (p. 86). O objetivo não está em reproduzirem fielmente o exposto, pelo contrário, é fazê-los encontrar um devir nos movimentos da exposição, e esse devir, “é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo [...]. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio” (1998, p. 10).

O conceito compreendido nunca será exatamente a proposta elaborada pelo educador. A partir do momento em que a proposta é externada e absorvida por outro indivíduo, passa a um novo domínio de entendimento, não resultando em uma reprodução fiel de sua origem: “sob cada palavra cada um coloca seu sentido ou, ao menos, sua imagem que, no mais das vezes, é um contrassenso” (DELEUZE, 1998, p. 13). A ordem do fluxo de entendimento será sempre: educador explica “x” conceito,

compreendido “y” pelo aluno. A exposição do educador será apenas o estopim para o desmembrar das ideias, a partir dela que os conceitos começam a movimentar-se. São nesses movimentos que os alunos precisam atentar-se, não para “acompanhar o movimento do vizinho, mas fazer seu próprio movimento” (1992, p. 156).

Para instigar a criação de um movimento próprio, e não reproduzido, o processo magistral, segundo Deleuze (1998), preza por um pensamento rizomático que faça o aluno pensar por entre as coisas e não apenas sobre elas. Um pensamento que não possui extremidades, há apenas fissuras independentes sem começo nem fim, que estão sempre em processo de acontecer, sempre no meio. Sempre em constante mudança, que pode estabelecer ligações de qualquer ordem, criando o novo sempre sem limites para conexões. Construção e desconstrução ao mesmo tempo.

De acordo com Deleuze (1998), essa busca pelo devir não indica que o aluno irá transformar o conceito exposto pelo educador em outro. Há um encontro entre os conceitos elaborados, em que se cria algo que já não pertence nem a um nem a outro, mas está entre os dois ao mais tempo. Esse processo é o que o autor (1998) chama de dupla captura, um movimento de roubo que deve estar presente na prática magistral. O aluno deve roubar o educador e o educador roubá-lo também (roubo entre ideias). Segundo Deleuze (1998), ninguém captura uma ideia sozinho, é preciso de uma força externa. O processo de roubo se dá em retirar um termo de seu domínio e colocá-lo em outro, o que possibilita o *pick-up*, um procedimento que, segundo o autor (p. 72), permite o sujeito gaguejar em sua própria língua, “Não se trata de falar uma língua como se fosse estrangeiro, trata-se de ser um estrangeiro em sua própria língua”.

A possibilidade de gaguejar em sua própria língua permite ao aluno experimentações por meio das fugas do dualismo instantâneo estabelecido na linguagem. As fugas do dualismo libertam o aluno da posição de interpretador e o colocam na de criador, experimentador da língua. Todos esses movimentos de roubo, captura e gagueira não são empregados para encontrar o conceito/termo correto de modo a evitar o erro, mas sim para evitar aquilo que já está pronto e dado. A questão não está em saber, ou estabelecer um novo termo/conceito para ser ditado, mas está em aprender e criar com todos esses movimentos.

---

## IMPLICAÇÕES COMUNICACIONAIS

Com a identificação e exposição de cada referencial teórico abordado na pesquisa, partimos para as análises aplicadas nos três processos educacionais em questão, momento que concretizamos as implicações comunicacionais.

Abaixo seguem as articulações comunicacionais que evidenciamos a partir da reflexão dos três processos educacionais trabalhados.

Aproximações:

- Freire, Rancière e Deleuze concordam que nenhum dos elementos no fluxo comunicacional compreende uma mensagem igual, que possa ser, simplesmente, reproduzida. Acreditam que a construção do conhecimento não se fundamenta na ideia de que todos devem reproduzir fielmente a mensagem (conteúdo) do emissor (educador, material), mas que cada um construa sua decodificação para além das estabelecidas. Percebem que o aluno possui a mesma capacidade comunicacional que o emissor (educador, material). O educador para eles é o elemento que instiga o receptor (aluno) a reconhecer sua capacidade, para que seja ativo no processo e desenvolva sua liberdade de criação. Os três autores tomam a dúvida do receptor (aluno) como parte do processo.
- Freire e Rancière tomam a dúvida como a primeira etapa da prática e por meio dessa buscam instigar a permanência do receptor (aluno) no processo. Esperam que o educador aprenda com o receptor (emissor) durante todo o processo, para isso instigam o educador a questionar a mensagem exposta ao receptor (aluno). Para esses dois autores a construção do conhecimento pode ocorrer de forma instantânea e permitem o receptor (aluno) associar suas decodificações com questões do seu cotidiano e domínio.
- Freire e Deleuze fazem o uso de uma etapa de preparação para exposição e entendem que o educador possui duas funções dentro do processo comunicacional: para Freire o educador é emissor e receptor dentro do fluxo, e para Deleuze o educador é exclusivamente emissor da mensagem (conteúdo) e mediador da relação do receptor (aluno) com o ato de decodificar sozinho e não instantaneamente.
- Rancière e Deleuze defendem um emissor exclusivo no fluxo comunicacional de modo que a codificação da mensagem (conteúdo) seja realizada somente pelos

---

emissores (material, educador), sem interferência do receptor (aluno). O aluno está para receptor no fluxo comunicacional, mas um receptor que possui total liberdade para criar sua própria metodologia de decodificação. Permite o receptor (aluno) decodificar o que quiser, até mesmo nada. Para os dois autores o receptor (aluno) não precisa de recodificações do emissor (educador, material) para construir sua decodificação, pois a codificação é o ponto de partida para que sozinho crie decodificações. A dúvida não deve ser utilizada para obter recodificações simplificadas. O educador além de emissor possui uma posição de mediador, de modo que não sugere caminhos ou repertórios para construção da decodificação. Para eles a possibilidade comunicacional não é possível, visto que cada elemento do fluxo possui seu repertório, impossibilitando coincidir com a proposta emitida. O indivíduo tem a possibilidade apenas de interpretar e traduzir cada mensagem (conteúdo) recebida.

#### Distinções:

- Freire entende que o aluno é tanto receptor quanto emissor no processo comunicacional, participa da codificação com o emissor (educador) e da decodificação que pode ser realizada no coletivo. O autor permite e anseia por uma interação instantânea do receptor (aluno) com o emissor (educador). Indica que a construção do conhecimento resulte em ações para serem aplicadas na realidade de cada receptor (aluno) e que todas as dúvidas sejam partilhadas com o emissor (educador). Acredita em uma possibilidade comunicacional, mesmo que essa não resulte em um padrão de entendimento.
- Rancière considera que o receptor (aluno) não deve buscar auxílio no momento da decodificação, permitindo uma interação instantânea somente com seu emissor (material). A construção do conhecimento se dá somente entre o receptor (aluno) e as codificações do material (livro, poema etc.). O autor inclui um mediador na construção do conhecimento para vigiar e garantir a pesquisa do receptor (aluno). O educador pode ensinar aquilo que não tem propriedade, mas precisa reconhecer o potencial de decodificação do receptor (aluno) e o aluno precisa comprovar a ligação da sua decodificação com o que está codificado no material. Defende a impossibilidade comunicacional, mas acredita que pode ser ainda mais afetada se não for realizada com atenção e empenho.

- Deleuze não deseja uma interação instantânea, de modo que sugere a incubação das dúvidas do receptor (aluno) para uma reflexão solitária sem interromper a mensagem do emissor (educador). A construção do conhecimento deve ser apenas entre o receptor (aluno) e os elementos da mensagem (conteúdo). Acredita que as decodificações não devem ser instantâneas e que as associações estabelecidas na decodificação devem extrapolar o repertório do emissor (educador) e receptor (aluno), mesmo que não tenha relação direta com a mensagem (conteúdo) emitida. Preza por uma mensagem (conteúdo) ensaiada pelo educador e fundamentada em seu próprio repertório, sem se preocupar com simplificações. O autor acredita que ainda que o receptor (aluno) tente usar o mesmo domínio do emissor (educador) na construção da mensagem (conteúdo), já seria outra tradução, pois todas as mensagens (conteúdos) são compostas por ruídos, resultados dos domínios e repertórios utilizados por cada indivíduo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das articulações possibilitadas, percebemos que quando estudamos uma prática educacional isolada, tal prática, aparentemente, reconhece-se exclusiva e distinta de qualquer outra. Contudo, ao nos despirmos de qualquer preferência metodológica, seja educacional ou comunicacional, conseguimos viabilizar inúmeras articulações de uma prática com outra, em que reconhecemos intersecções bem como seus atos singulares exercidos. Também percebemos que qualquer prática educacional precisa pressupor um determinado fluxo comunicacional, e a escolha desse fluxo ocorre de modo a preservar a preferência e o ideal metodológico defendido por cada prática. Apesar das distintas escolhas de fluxos comunicacionais de cada processo educacional, todos contam com um tipo de comunicação, o que irá diferenciá-los é a ênfase e ordem que cada um emprega no seu fluxo. Cada prática ressalta e privilegia determinados aspectos da comunicação, de acordo com seus objetivos e concepções.

Nas articulações estabelecidas, percebemos momentos em que os atos comunicacionais das três práticas em questão, libertadora, emancipadora e magistral, inter cruzam-se. Essa pesquisa nos possibilita reconhecer tanto as aproximações e distinções entre as práticas educacionais no seu âmbito comunicacional quanto reconhecer que não há como definir ou indicar o melhor procedimento metodológico de uma prática educacional, bem como o melhor fluxo comunicativo. Apesar de

indicarmos aproximações entre as práticas, ficam evidentes seus distintos perfis de alunos e educadores, com realidades peculiares e isso faz com que de modo algum possamos repreender um procedimento que foi estipulado sem antes identificarmos para qual ambiente e público está sendo direcionado. Percebemos que os alunos de Freire não se enquadram no perfil de aluno de Rancière, bem com os alunos deste não se encaixam na prática de Deleuze e vice-versa, são instâncias e referências distintas. É necessário reconhecer esses perfis e ambientes particulares de cada prática antes de tentar julgar ou determinar qualquer prática educacional ou fluxo comunicativo para ser empregado.

Conforme antecipamos, nossa pesquisa não visa resultados ou comprovações; por outro lado, propomos o deslocamento do domínio educacional para o domínio comunicacional de modo a possibilitar um exercício de reflexão de um campo com outras potências, reconhecendo e aplicando nossa capacidade intelectual de modo a exercitá-la e aperfeiçoá-la.

## REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Disponível:

<<https://ayrtonbecalle.com/colecao-educadores-dominio-publicomec-62-livros-em-pdf/14-2/livros-de-filosofia-pdf/23-livros-de-deleuze-em-pdf/>>. Acesso em: Agosto de 2016.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Disponível:

<<https://ayrtonbecalle.com/colecao-educadores-dominio-publicomec-62-livros-em-pdf/14-2/livros-de-filosofia-pdf/23-livros-de-deleuze-em-pdf/>>. Acesso em: Agosto de 2016.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**: Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. Disponível em:

<<http://escolanomade.org/images/stories/biblioteca/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>>. Acesso em: Novembro de 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Disponível:

<[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro\\_freire\\_educacao\\_pratica\\_liberdade.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf)>. Acesso em: Agosto de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MARTINO, L. C. Interdisciplinaridade e objeto de estudo da comunicação. In: HOHFELDT, A.; MARTINO, L. C.; FRANÇA, V. V. (orgs.). **Teorias da comunicação**: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis: Vozes, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.